

## **Évolution des postures des élèves et construction d'une communauté discursive disciplinaire scolaire en sciences**

*Etude longitudinale à l'entrée de l'école élémentaire*

Hélène Guillou-Kerédan-  
Yann Lhoste-Martine Jaubert-  
Lab-E3D, Université de Bordeaux – France

### **Résumé**

Notre recherche s'intéresse à l'aspect langagier des pratiques scolaires dans l'activité des élèves lors d'apprentissages disciplinaires en cherchant à comprendre le processus de construction de « postures » qui peuvent être très différenciatrices pour les apprentissages. Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'observation longitudinale et comparative de très jeunes élèves (de la grande section, 5 ans, au cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année, 7 ans) en sciences et en français au regard de cette notion de posture, encore peu exploitée aux niveaux pré-élémentaire et début de l'élémentaire en dehors de la discipline français. Le repérage de l'apparition de ces postures et la compréhension de leur origine dès le début des premiers apprentissages scolaires pourrait permettre une action plus ciblée des enseignements afin de réduire les écarts constatés dans la réussite des élèves à l'école élémentaire. Dans le cadre de cette communication, nous nous focaliserons sur l'observation des postures de ces jeunes élèves en sciences en lien avec leur intégration dans une communauté discursive scientifique scolaire (CDDS).

### **Mots-clés**

Posture- activité langagière- communauté discursive disciplinaire scolaire (CDDS) - position énonciative- construction des savoirs

## **INTRODUCTION**

Le concept de « posture » défini par Bucheton (1998) comme un « schème d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée [...] », a été réactualisé dans une perspective vygotskienne par Rebière (2000 ; 2001). Ainsi, elle a montré en quoi les « positionnements contextuels » « spontanés », « premiers » des élèves, décrits en termes de « postures », peuvent être modifiés par un enseignement qui aiderait l'élève à adapter sa position énonciative au savoir visé, phénomène indispensable à l'activité de conceptualisation. Nous cherchons à déterminer ce qui, au début de l'école élémentaire, pourrait avoir une influence sur la construction d'une posture des élèves en sciences. Nous délimiterons l'objet de cette communication à la mise en évidence de la construction d'une CDDS scientifique dont nous postulons qu'elle joue un rôle important dans la construction des postures, en tentant de la caractériser à travers ce qu'en disent les élèves et ce qu'en disent leurs enseignants lors d'entretiens réalisés en dehors de séances de classe.

## **POSTURE ET COOMMUNAUTÉ DISCURSIVE DISCIPLINAIRE SCOLAIRE (CDDS)**

La notion de « communauté discursive disciplinaire scolaire » (Bernié, 2002) suppose que chaque discipline a recours à des usages du langage qui lui sont spécifiques et dont dépend en partie la construction de ses savoirs en développant des modes d'agir-penser-parler spécifiques. Notre recherche s'intéresse à la façon dont les élèves s'inscrivent dans cet espace social discursif d'intercompréhension spécifique aux sciences par un changement de position énonciative, résultat de la réorganisation de leur activité et de leurs modes d'agir-penser-parler dans ce nouveau contexte disciplinaire, indiquant un changement de posture.

## **RECUEIL DU CORPUS ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Afin d'évaluer le lien entre CDDS scientifique et construction des postures, nous avons ciblé une analyse de contenu à partir des transcriptions d'entretiens de 11 élèves<sup>1</sup> pour établir leurs représentations des pratiques scientifiques scolaires à chaque début et fin d'année scolaire entre la fin de la GS et la fin du CE1, et des d'entretiens réalisés avec chacun de leurs trois enseignants (M1-M2-M3) aux mêmes périodes, concernant

---

<sup>1</sup> Sélection contrainte par les choix de répartition des élèves dans les classes

leurs représentations des pratiques scientifiques à leur niveau d'enseignement et leur avis concernant les postures des 11 élèves.

Temps d'entretien	Fin GS	Début CP	Fin CP	Début CE1	Fin CE1
M1 (GS)	6mn 54s*				
M2 (CP)		27mn 47s	1h 35mn		
M3 (CE1)				37mn 57s	1h 05 mn
Pour chacun des 11 élèves	1mn10s à 3mn 02	2mn 02 à 3mn 03	3mn 02 à 7mn 13	1mn 54 à 4mn 16	3mn à 6mn 54

\*entretien qui n'inclut pas ce que M1 pense des postures des élèves

Ces entretiens individuels semi-directifs, intégralement retranscrits, nous ont permis de créer des catégories référant à des manières d'agir, de parler et de penser relevant d'usages du langage spécifiques à l'activité scientifique, et par conséquent révélatrices de la spécification ou non d'une CDDS scientifique. Nous avons ainsi identifié trois catégories issues des entretiens des élèves, questionnés sur ce que leur évoque l'activité scientifique scolaire:

- l'utilisation d'un vocabulaire spécifique relevant de l'activité scientifique, qui montre qu'ils s'inscrivent dans le « parler » scientifique de la classe,
- l'utilisation d'exemples de contenus cohérents ou non avec une activité scientifique réalisée en classe (manière d' « agir »), montrant qu'ils sont capables par des exemples, d'une réflexion appropriée (manière de « penser ») qui, à l'instar des reformulations, révèle une compréhension du cadre des situations qui leur ont été proposées,
- la non reconnaissance de l'activité scientifique dans les situations de classe, qui montre la non différenciation entre ce qui relève des apprentissages scientifiques et ce qui relève d'autres apprentissages (la CDDS scientifique n'est pas identifiée).

Dans les propos des enseignants, nous avons relevé des formulations :

- d'éléments caractéristiques de types de tâches relevant de l'activité scientifique scolaire, qui montrent qu'ils identifient les manières d' « agir » qui doivent conduire à la construction de savoirs scientifiques,
- d'éléments relevant de la motivation des élèves par rapport à l'activité scientifique, qui montrent qu'ils croient que l'implication dépendrait des types d'activités proposées pour lesquelles les élèves identifieraient les « manières d'agir » spécifiques,

- et d'éléments relatifs à la la construction des savoirs, indispensables dans les apprentissages scientifiques et qui impliquent une manière de « penser » spécifique.

## PREMIERS RESULTATS ET DISCUSSION

### Comment les élèves appréhendent-ils l'activité scientifique scolaire?

Eléments de synthèse des données recueillies pour les activités scientifiques entre la fin CP (bleu), début CE1(vert), et la fin du CE1 (noir)

	Utilisation d'un vocabulaire spécifique	Utilisation d'exemples de contenus adaptés	Utilisation d'exemples de contenus inadaptés	Référence à des actions	Ne sait pas N'en fait pas Ne se rappelle pas
Gaspard	X	X	XX	XXX	X
Thibault	XXX	(X)XX		XXX	X
Ugo		XX	XX	XXX	X
Paul	X	XX	XX	XX	XX
Eulalie		XX	X	XX	X
Elaïa					X
Feriel	XXX	XX		XX	
Maé	X	XX		X	XX
Matis	(X)	X	XXX	XXX	
Nolan*		XX		XX	
Martin	XX	XX	X	XX	X
Fin CP Début CE1 Fin CE1	4-3-5	7-3-8	5-4-2	6-8-9	4-3-0

\* absent lors du dernier entretien

La CDDS scientifique est peu spécifiée en fin de CP. En effet, 9 des 11 élèves ne peuvent pas expliquer spontanément ce que signifie faire des sciences et donnent soit des contenus inadaptés (même si 5 d'entre-eux peuvent à la fois faire référence à quelques contenus adaptés), soit disent ne pas savoir de quoi il s'agit lorsque on parle

de sciences. Notons que 4 élèves ont recours à un vocabulaire spécifique à l'activité scientifique. Ainsi Gaspard et Thibault évoquent la nécessité de l'*expérimentation*, Ferial évoque le *cycle de vie*, l'*abdomen*, et les *ventouses* (au sujet des phasmes) et Maé parle d'*observation*. Pour 6 élèves sur 11, faire des sciences signifie agir de façon particulière : *faire des pyramides* en référence à la pyramide alimentaire (Gaspard)- *faire un élevage de phasmes* ou *s'occuper d'un oiseau tombé du nid* (Ugo)- *faire un volcan* ou *casser des cocons* (Thibault)- *nourrir des vers à soie* (Paul)- *faire pousser des graines* (Nolan)- *faire des constructions en légo* ou *faire des trucs avec des piles* (Matis).

Au début du CE1, pour au moins 8 des 11 élèves, l'activité scientifique évoque surtout des situations d'actions spécifiques : *faire pousser des graines* (Nolan)- *faire des produits chimiques* (Matis)- *Regarder des animaux à la loupe* ou *goûter des plantes* ou *observer des oiseaux*(Martin)- *faire des dessins de choses*(Ugo)- *faire des choses sur les abeilles, la nature, les animaux* (Ferial)- *parler de la nature* (Eulalie)- *faire de l'eau* ou *fabriquer du pain* (Gaspard)- *on fait plein de produits chimiques* (Matis). Parmi eux, 3 évoquent un vocabulaire spécifique tel que les *métamorphoses* (Ferial), les *expériences* (Thibault) ou l'*observation avec la loupe* (Martin). Maé et Paul disent n'avoir aucune idée sur ce que sont les sciences. Si Gaspard affirme qu'il sait, ses exemples sont inappropriés (géométrie et peinture). Et si Ugo évoque le dessin, nous ne savons s'il s'agit du dessin d'observation, typique de l'activité scientifique, ou du dessin d'illustration. Notons que Nolan définit l'activité par un seul exemple et que pour Matis, les pratiques scientifiques ne se font pas à l'école. 4 élèves soulignent la possibilité de faire des choses « extra-ordinaires » dans ce domaine, telles que *faire des choses qu'on a jamais fait* (Nolan), *faire de l'eau avec quelque chose d'autre*, *fabriquer du pain* (Gaspard), *voir comment on fait par exemple l'électricité*, *faire des expériences*(Thibault), *on fait des produits chimiques plein de choses dangereuses*(Matis).

En fin de CE1, le discours des élèves s'est épaissi et la plupart a des choses à dire ou des exemples à donner. La spécificité de « l'agir » scientifique semble repérée pour 9 élèves sur 11 (Nolan étant absent et Elaïa ayant refusé de participer à l'entretien). Des éléments de vocabulaire spécifique apparaissent de manière inégale (5 élèves sur 11). Seuls Gaspard, mentionnant des activités d'histoire ou géographie, et Matis (*on peut raconter du Portugal avec les sciences*) donnent encore des exemples d'activités scientifiques qui n'en sont pas.

## **Comment les enseignants envisagent-ils la pratique scientifique scolaire ?**

M1 et M2 y voient la possibilité de pratiques différentes des pratiques traditionnelles d'enseignement et soulignent l'importance de l'aspect réflexif pour comprendre le

monde. M2 se sent responsable de la motivation des élèves (aspect non évoqué par M1), alors que M3 les rend en grande partie responsables d'un manque de motivation qu'il déplore. Tous les trois privilégient un discours sur la méthode de travail et sur la démarche scientifique plus que sur les savoirs visés. Mais si M2 et M3 sont peu explicites au sujet de cette démarche, M1 précise clairement ce qu'elle en comprend (observation, questionnement, formulation d'hypothèses, phase expérimentale, validation des hypothèses). Et si M1 et M2 visent l'apprentissage de cette démarche en début d'année, M3 juge la demande institutionnelle en sciences peu réaliste. Il manifeste dès le début du CE1 une insatisfaction à ce sujet, largement réitérée en fin d'année. Dans l'entretien de fin d'année ce qui a été fait en termes de contenus est privilégié et l'apprentissage de la démarche scientifique n'est plus évoqué. La « sensibilisation » au domaine des sciences est déclarée comme étant l'objectif atteint par M2. Elle et M3 sont plus centrés sur les thèmes abordés que sur les savoirs enseignés.

### **LA CDDS SIENTIFIQUE DANS NOTRE ANALYSE**

L'augmentation d'éléments relatifs aux manières d'agir-penser-parler dans les entretiens des élèves montre qu'une CDDS scientifique se construit effectivement peu à peu. Mais l'analyse des entretiens ne peut, à elle-seule, mesurer le poids des enseignements dans cette évolution. Par ailleurs, la disparité des résultats obtenus en fonction des élèves fait que nous ne pouvons pas exclure que des manières d'agir-penser-parler propres à l'activité scientifique se soient construites, en partie et pour certains élèves, hors du cadre de la classe. Les entretiens des enseignants, basés sur du discours déclaratif, montrent une approche de la CDDS scientifique plus inscrite dans l'action (proposition de situations) que dans celle de la conceptualisation, (orientée vers la construction de savoirs scientifiques), même s'il existe des disparités entre les trois enseignants.

### **CONCLUSION**

Le corpus étudié, réduit aux entretiens, permet d'appréhender de manière limitée l'évolution des représentations des élèves et des enseignants, et montre que la spécification disciplinaire de la CDDS construite à l'entrée de l'école élémentaire, malgré son évolution, semble encore éloignée d'une CDDS scientifique normée sur le plan épistémologique. Notre analyse, à ce stade, ne dit pas comment cette CDDS scientifique se construit en classe ni quelles sont les modalités de l'élaboration d'une posture spécifique aux sciences. Pour cela, il est nécessaire de comparer les discours recueillis lors des

entretiens à ceux énoncés en situation d'enseignement, lieu de possibles déplacements énonciatifs, et de voir si l'activité langagière produite et sollicitée par les enseignants en situation, aide les élèves dans ces déplacements, condition indispensable à la construction de postures adaptées à la constitution de savoirs scientifiques. C'est ce qu'il nous reste à faire à partir d'un corpus plus large constitué de nombreuses vidéos<sup>2</sup>, dédié à l'ensemble de notre recherche doctorale.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bernié, J.-P. (2002, octobre-novembre-décembre). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de " communauté discursive": un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*(141), pp. 77-88.
- Bucheton, D. (1998). *Le français aujourd'hui* (123).
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction des connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lhoste, Y. (2017). *Epistémologie et didactique des SVT*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Rebière, M. (2000). Langage posture et cognition: enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences. *thèse non publiée*.
- Rebière, M. (2001). Une notion venue d'ailleurs...la posture. In J.-P. BERNIE, *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard* (pp. 191-208). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

---

<sup>2</sup> Corpus constitué de 15 séances de classe en GS, 14 semaines de séances en CP et de 15 semaines de séances en CE1